PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 13 1 WRZEŚNIA 1933 ROK XII.

W hołdzie pośmiertnym ś. p. St. Kopczyńskiemu.

PANUJ NAD SOBĄ!

(Kilka uwag z dziedziny higjeny ducha.)

„Istnieje władza nad własnemi dziećmi, nad niższymi urzędnikami w biurze, władza generała nad oficerami, wreszcie władza nad wszystkimi — monarchy w państwach despotycznych. Im wyższy jej zakres, tem trudniej ją zdobyć, ale najtrudniejszą i najważniejszą zarazem jest ta, której i monarcha absolutny może nie posiadać — władza nad sobą".

Temi słowy rozpoczyna jeden z rozdziałów swego interesującego podręcznika *Psychologji* zmarły przed kilkunastu laty znany uczony polski, Juljan Ochorowicz.

Jeżeli kiedykolwiek, to tem bardziej dzisiaj, w okresie wstrząsu ekonomicznego i związanego z nim, a obejmującego świat cały przełomu psychicznego, twierdzenie powyższe nabiera wagi i zmusza do głębokiego zastanowienia się.

Istotnie, uważając, że najwybitniejszym przejawem braku władzy nad sobą jest zniweczenie tak głęboko w nas zakorzenionego instynktu samozachowawczego i odebranie sobie życia, musimy przyznać, że ostatnie czasy pod tym względem wywołują w nas niemal uczucie przerażenia.

Rejestrując od szeregu lat przypadki samobójstw wśród młodzieży szkolnej, stwierdziłem, że gdy w pierwszym kwartale roku 1931 zostały zarejestrowane trzy przypadki targnięcia się na własne życie uczniów i uczenic na całym terenie Rzplitej, to w roku 1932 w tym samym czasie, t. j. w ciągu trzech miesięcy, naliczyłem ich aż... 16! A życie młodzieży szkolnej to przecież odbicie życia i nastrojów całego społeczeństwa.

Jeżeli fakty ucieczki od życia, jako jaskrawy dowód nieopanowania się, występują stosunkowo sporadycznie, to jako zjawisko pospolite, masowo obserwowane, zwłaszcza przez lekarzy-neurologów, występuje nieopanowanie w dziedzinie myśli, uczuć, popędów, nałogów.

Niezmiernie dokuczliwe, natrętne myśli o najrozmaitszej treści, nad któremi z trudem zaledwie usiłuje zapanować osobnik t. zw. nerwowy (neurastenik lub psychostenik), bardzo przykre uczucie lęku, strachu, obawa samotności, ciemności, przestrzeni itp., stany wielkiego przygnębienia lub podniecenia, występujące

często dla błahego powodu, nieraz niepowstrzymane różnego rodzaju popędy i nałogi, zwłaszcza narkomanje, czyż to nie są zjawiska, z któremi w życiu nad wyraz często się spotykamy?

Pisząc kiedyś o samobójstwach młodzieży szkolnej, przyrównałem fakt odebrania sobie życia do zapalania lontu, odchodzącego od beczki z prochem. Beczka — to, jak pisałem, obciążenie dziedziczne neuropatyczne, proch — to błędy wychowawcze i szkodliwe wpływy życiowe, lont — to jakiś drobny powód: zła cenzura, sprzeczka z kolegą, zawód miłosny itp. Czemu jednak ten lont nie zawsze tak łatwo się rozpala? Czemu jeden osobnik oddziaływa gwałtownie na bodźce zewnętrzne, drugi we wszystkich dziedzinach swej duszy wykazuje wielkie opanowanie i trzyma swe popędy i nałogi, jak brytana na uwięzi?

Otóż badania neurologów i psychologów wykazały, że w pewnym stopniu człowiek się rodzi z właściwą sobie skłonnością do oddziaływania na wpływy, działające na niego zzewnątrz w ten a nie w inny sposób. Podłożem takiego, a nie innego oddziaływania psychofizjologicznego u człowieka na bodźce zewnętrzne jest niewątpliwie jego układ nerwowy. Nie wdając się w szczegóły, których zrozumienie wymagałoby pewnych wiadomości z dziedziny neuro-, fizjo- i patologji, tu tylko zaznaczę, że ta wrodzona swoistość oddziaływania, stanowiąca t. zw. temperament osobnika, jest jądrem, około którego krystalizują się nabyte przez wychowanie nawyknienia, tworząc jego charakter.

Już w starożytności rozróżniano odrębne typy wśród poszczególnych jednostek, zależnie od tego, czy ustrój ich zawierał więcej lub mniej t. zw. „humorów“, a więc żółci, krwi i flegmy. Zasadniczo podział ten, aczkolwiek oparty na innych przesłankach i dziś obowiązuje. Schematycznie biorąc i dziś rozróżniamy temperamenty: sangwiniczny, choleryczny, melancholijny i flegmatyczny. W każdym z nich oddziaływanie fizjologiczne pod względem szybkości, siły i trwałości, oraz kombinacji tych cech jest odmienne. Np. w sangwinicznym jest bardzo szybkie, słabe i bardzo nietrwałe, a we flegmatycznym — bardzo powolne, słabe i bardzo trwałe.

Sangwinik — to dziecko z jego wesołością, sugestyjnością, powierzchownością, roztargnieniem.

Choleryk — to młodzieniec z jego wybuchowością, impulsywnością, brakiem wytrwałości.

Melancholik — to poniekąd człowiek dojrzały, systematyczny, poważny, jednocześnie niezdecydowany, niedowierzający, skłonny do pesymizmu.

Flegmatyk — to poniekąd starzec, powolny, obojętny, wytrwały.

Wyrażamy się tu oczywiście skrótami, schematami, podkreślając jednocześnie, że temperament, jako wyraz oddziaływania układu nerwowego na podniety zewnętrzne, aczkolwiek jest charakterystyczny dla danego osobnika, nie jest jednak stały, że już nawet z wiekiem ulegać on może pewnym zmianom. Badając profile psychologiczne czy to samych siebie, czy naszych znajomych, stwierdzić możemy, że ulegają one z latami poważnym przekształceniom.

Jeżeli zmianom ulec może temperament, to tem bardziej może się przekształcić charakter, dla którego temperament stanowi podłoże fizjologiczne. Wpływy wychowawcze rodziny, szkoły i dalszego otoczenia, różne wypadki zewnętrzne mogą urabiać charakter w kierunku dodatnim lub ujemnym. W y d o b y ć z j a ź n i c z ł o w i e k a d o d a t n i e w ł a ś c i w o ś c i d u c h o w e, p o z n a ć j e i s p o t ę g o w a ć — o t o z a d a n i e r o z u m n e g o w y c h o w a n i a i s a m o w y c h o w a n i a.

Jako naród, my, Polacy, pod względem temperamentu swego należymy w znacznej większości przypadków do sangwiników: reagujemy na wrażenia zewnętrzne bardzo szybko, słabo i bardzo nietrwale, inaczej np. niż flegmatyczni Szwedzi, Holendrzy.

„Gdyby — jak pisze cytowany wyżej Ochorowicz — można kraj zbawić i siebie uszczęśliwić w jeden dzień, znalazłoby się dużo ofiarnych pracowników. Ale gdyby na to umysł lotny i zdolny potrzebował tygodnia, to jużby w ciągu tego tygodnia połowa pracowników odpadła.“

Brak wytrwałości w działaniu ma stanowić cechę znamienną charakteru narodowego. Stąd wniosek praktyczny: zarówno w zadaniach wychowawczych jak i samozachowawczych n a p i e r w s z e m m i e j s c u w i n n i ś m y p o s t a w i ć k s z t a ł c e n i e w o l i.

„Trudniej dzień dobrze przeżyć, niż napisać księgę“ — powiedział kiedyś poeta. I słusznie. Postępek bowiem, to najbardziej złożone oddziaływanie całej naszej istoty na bodźce zewnętrzne, stanowi o naszym charakterze, o naszej woli.

Chcąc tę umiejętność władania sobą zdobyć, potrzeba przedewszystkiem najpierw dobrze poznać siebie samego, określić zasób swych sił duchowych i fizycznych, swoje zalety i wady, zbadać, co stanowi najistotniejszą sprężynę naszego postępowania. Jak wiadomo, nie jest to rzecz łatwa. Takie rozdwojenie osobowości własnej, krytyczne ustosunkowanie się do swoich myśli, uczuć, zamierzeń, zdobywa się z trudnością, często dopiero przy pomocy osób obcych. Niemniej jednak tylko pod warunkiem uświadomienia sobie, iż dane myśli są natrętne, uczucia chorobliwe, a popędy szkodliwe, można z niemi skutecznie walczyć.

Znając też zasób swych sił, można określić sobie granicę, do jakiej dojść możemy.

Nie powinniśmy też nigdy zapominać o oddziaływaniu wzajemnem ducha na ciało i odwrotnie. Nie są to dziedziny odrębne, lecz ściśle ze sobą związane, wzajem się przenikające. Jak potężnie np. na kształcenie charakteru, na rozwój woli wpływają ćwiczenia cielesne, zwłaszcza gry drużynowe, uczące współzawodnictwa i współdziałania, podporządkowania interesu jednostki interesom zbiorowości, albo taki sport jak turystyka, kształcąca zaradność, dzielność, rozwagę i panowanie nad nerwami. Rytmika, plastyka nieraz bardzo pomagają w opanowaniu mimowolnych ruchów.

Dalej należy mocno uświadomić sobie potęgę sugestji myśli i uczuć poddanych samemu sobie drogą t. zw. autosugestji, jak i przez inne osoby, a więc drogą t. zw. heterosugestji.

Zgodnie z zasadą psychologji, każdy proces myślenia dąży do swej realizacji. Np. myśląc o osobie znajomej, która dopiero co obok mnie przeszła, a której się nie ukłoniłem, bezwiednie unoszę rękę do czapki lub kapelusza. Przy pewnym wysiłku woli wśród walczących ze sobą i ścierających się różnych składników psychicznych, pobudek, motywów, możemy wybierać te, które uznajemy za korzystne dla siebie, a myśl, raz zrealizowana, utorowawszy sobie drogę w układzie nerwowym, teraz łatwiej może być urzeczywistniona powtórnie.

Cała istota samowychowania polega na wytwarzaniu w sobie dobrych i pożytecznych przyzwyczajeń. Wykonywane początkowo świadomie, może i z trudnością, stają się stopniowo czynnościami automatycznemi.

Nie należy też sobie stawiać zbyt odległych celów: *przetwarzanie naszej natury* może odbywać się *tylko stopniowo*. Zwłaszcza gdy chodzi o wytępienie w nas chorobliwych uczuć, szkodliwych nałogów, daleko pewniej osiągamy skutek, posuwając się krok za krokiem w doskonaleniu się, niż stawiając sobie cel trudny do zrealizowania. W ten sposób wyrabiać się w nas będzie i wciąż wzrastać wiara w nasze siły, poczucie wartości własnej, która stanowić może poważne źródło energji w dążeniu do doskonalenia się.

Ważnym środkiem, pozwalającym wcielać w życie zasady higjeny duchowej, jest *stworzenie* sobie *odpowiedniego środowiska*, będącego poniekąd moralnem rusztowaniem dla osobnika, ćwiczącego swą wolę. Podobnie jak alkoholik, wyzbywszy się nałogu pijaństwa, czuje się pewniejszy siebie, należąc do klubu abstynentów, tak i każdy nerwowiec, hipochondryk, znajduje przeciwwagę dla swych chorobliwych uczuć i myśli, dla swych nieustannych skrupułów i wątpliwości w otoczeniu osób

o charakterze mocnym, wytrwale dążących do wyraźnie wytkniętego w życiu celu.

Wobec szczególnie deprymującego działania lektury pesymistycznej, osobnik, pracujący nad wykształceniem woli, winien szukać w piśmiennictwie utworów pogodnych, wesołych, przedstawiających bohaterów, walczących zwycięsko z trudnościami.

Przy przewrażliwieniu, które tak utrudnia panowanie nad sobą, dobrze oddziała obcowanie z naturą. Jej spokój korzystnie może oddziałać na osobnika przeczulonego, zwłaszcza przemęczonego warunkami życia wielkiego miasta.

Przedewszystkiem jednak na umocnienie charakteru, na wykształcenie w nas woli wpłynąć może postawienie sobie za cel wysokich ideałów etycznych. Przeświadczenie o tem, że tylko „w szczęściu wszystkiego są wszystkich cele", że miarą wartości człowieka jest jego użyteczność publiczna, może nas pobudzać do nieustannego doskonalenia się, do samowychowania i samoopanowania, do coraz skuteczniejszego pokonywania piętrzących się w życiu trudności.

Warszawa. † Dr. Stanisław Kopczyński.

ŚP. DR. STANISŁAW KOPCZYŃSKI.

Wśród ciszy wakacyjnej prawie bez echa przeszedł skon jednego z najwybitniejszych higjenistów polskich, śp. dr. Stanisława Kopczyńskiego. Ubył nam jeden z nielicznych, czołowych twórców i pionierów jednego z najważniejszych działów nauki o zdrowiu: higjeny szkolnej.

Śp. dr. St. Kopczyński urodził się dnia 10 stycznia 1873 r. w Płońsku na Mazowszu. Gimnazjum ukończył w Płocku w r. 1892 ze złotym medalem, uniwersytet zaś *cum eximia laude* — w Warszawie w r. 1897. Później — studja w Wiedniu i w Berlinie. Obrał sobie neurologję, interesując się gorąco cierpieniami tej delikatnej sieci przewodów, odgrywających rozstrzygającą rolę w życiu i pracy człowieka. Po powrocie z zagranicy od r. 1899 przez 20 lat pracował w szpitalu Św. Ducha, jako ordynator kliniki uniwersyteckiej chorób nerwowych. I nadal do końca życia praktykował jako neurolog. Wytrawna znajomość dolegliwości na tle zmian nerwowych pozwalała śp. Kopczyńskiemu na badanie spraw tak doniosłych jak higjena pracy umysłowej, następstwa przeciążenia pracą umysłową i wielu podobnych zagadnień.

Sprawami higjeny szkolnej zainteresował śp. Kopczyńskiego dr. St. Markiewicz. Po odczytach i pierwszych pracach drukowanych w tym kierunku, śp. dr. Kopczyński, odtąd, czyli od r. 1900

zajmuje się już bardzo gorliwie higjeną szkolną. Był lekarzem szkolnym w Szkole Handlowej Zgromadzenia Kupców; od r. 1905 jako członek zarządu Macierzy Szkolnej stworzył dział opieki lekarskiej nad szkołami Macierzy. W r. 1906 zakłada sekcję lekarzy szkolnych przy Stow. Lekarzy Polskich. Po zamknięciu tego stowarzyszenia sekcję przeniesiono do Tow. Higjenicznego.

Szczególnie gorliwą działalność rozwijał po wyjściu Rosjan z Warszawy. W r. 1915 łącznie z kolegami Łapińskim, Szmurłą i Rottermundem organizuje opiekę higieniczno-lekarską nad szkołami powszechnemi stolicy. W lutym r. 1917 mianowany był przez marszałka koronnego Tymczasowej Rady Stanu członkiem rady departamentu oświecenia publicznego.

Odtąd zaczyna się nowy okres pracy — płodnej i twórczej w poczuciu wysokiej odpowiedzialności wobec zmienionych warunków politycznych i pracy w wolnem, własnem państwie. Sp. dr. Kopczyński przystępuje do organizowania pracy na całym obszarze państwa. Min. dr. W. Chodźko powołuje go na stanowisko naczelnika wydziału higjeny szkolnej w dep. służby zdrowia, później w Min. Zdrowia. W tymże charakterze przechodzi następnie do Min. W. R. i O. P. W r. 1926 zostaje naczelnym wizytatorem higjeny szkolnej i obowiązki te pełnił do końca życia.

By ująć w krótkie słowa wyniki praktyczne jego wysiłków, powiemy, że śp. Kopczyńskiemu zawdzięczamy fakt, iż prawie wszystkie nasze szkoły średnie i seminarja nauczycielskie i szkoły zawodowe posiadają dziś stałą i sprawną opiekę lekarską, której nawet redukcje budżetowe w dobie kryzysu nie zdołały zachwiać, lecz tylko nieco osłabiły. Miasta i większość miasteczek poszły za tym przykładem co do swoich szkół powszechnych, a nadto przeszło 1/4 wydziałów powiatowych zapewniło nadzór lekarski nawet szkołom wiejskim. Prócz tego rosnący wciąż procent szkół postarał się o pomoc dentystyczną, a wreszcie powstało wiele poradni dla dziatwy szkolnej w zakresie walki z gruźlicą, z chorobami oczu itp.

Ze czcią i zdumieniem spoglądamy dziś na spis prac drukowanych śp. dr. Kopczyńskiego. Trzeba odsunąć od siebie nawet myśl o wypoczynku, gdy się pragnie pogodzić prace tak rozległe, jako neurologa-praktyka i odpowiedzialnego kierownika higjeny szkolnej z tak wydajną pracą pisarską. Zasilał wiele pism lekarskich i pedagogicznych, ale rozumiał także znaczenie popularyzacji pewnych spraw w poważnych dziennikach. Szereg prac ogłosił także w jęz. francuskim w lekarskiej prasie w Paryżu.

Poza granicami Polski praca śp. Kopczyńskiego znana była dobrze i oceniana wysoko, zwłaszcza dzięki jego uczestnictwu w kongresach międzynarodowych i rozległej działalności piśmienniczej.

Najwspanialszem jego dziełem to wielki polski podręcznik zbiorowy pt. *Higjena szkolna*, którego pierwsze wydanie pod redakcją śp. dr. Kopczyńskiego ukazało się w r. 1921.

Ostatnie miesiące życia wypełniła mu mrówcza praca nad drugiem wydaniem tego ogromnego dzieła, przerobionego gruntownie i imponującego tak rozmiarami, jak treścią oraz szatą zewnętrzną. I oto wyjście z pod prasy ostatniego zeszytu podręcznika zeszło się prawie dokładnie z żałobną wieścią o śmierci autora... Padł jak wódz na polu bitwy, bitwy wygranej.

Przed 3 laty, w r. 1930, świat lekarski i pedagogiczny obchodził 30-lecie pracy śp. Kopczyńskiego. Jubilat był wtedy chory i obchody przeszły cicho z podkreśleniem ich głównie w kołach zawodowych.

Jednak chory na serce śp. Kopczyński pracował nadal nieprzerwanie. Serce było widocznie już zbyt przemęczone, co przyspieszyło katastrofę.

I w pięknem ustroniu górskiem, w Wiśle, zastygł ten pamiętny, zawsze rozsiany na jego twarzy dobry uśmiech, jakby uśmiech serca, którem śp. dr. Kopczyński jednał sobie wszystkich. R.

MŁODZIEŻ W WIEKU SZKOLNYM A NOWY POLSKI KODEKS KARNY.

Nowa ustawa o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 r. obejmuje obowiązkiem szkolnym w myśl art. 6 i 7 w zasadzie całą młodzież od 7 do 14 roku życia na terenie szkoły powszechnej. Według zaś art. 15 prawie cała ta młodzież po wypełnieniu obowiązku szkolnego, o ile nie będzie kształciła się dalej w innych zakładach, będzie nadal „dokształcana“ bądź w szkołach, bądź na specjalnych, ogólnych kursach — aż do 18 roku życia. Jak wiadomo, w innych zakładach tj. w szkołach średnich, kształci się zaledwie 5 % młodzieży z liczby ogólnej, uczęszczającej do szkół powszechnych, a procent ten wobec częściowego wprowadzania w życie nowej ustawy wyżej przytoczonej raczej się zmniejszy w przyszłości. Z tego wynika, że młodzież (pomijamy przedszkola) od 7 aż do 18 roku życia tj. przez 11 lat będzie pod wpływem nauczycieli, kształtujących ich charakter. W ciągu tylu lat, wśród tylu miljonów młodzieży (i w szkole powszechnej i po ukończeniu tejże na kursach dokształcanej) zdarzyć się może, że wpływy niepożądane wezmą górę nad poczynaniami wychowawczemi nauczycieli i jakaś jednostka w danej szkole czy kursie popełni czyn, kolidujący z prawem karnem.

Słuszną tedy wydaje się nam rzeczą, by nietylko kierownicy szkół powszechnych ale i wszyscy nauczyciele

zapoznali się nieco tak z zasadami jak i z postanowieniami nowego polskiego kodeksu karnego w odniesieniu tylko do tej młodzieży, która jest pod ich wpływem.

Nowy kodeks karny, jednolity dla całego Państwa Polskiego, wprowadzony został rozporządzeniem Prezydenta Rzpltej z dnia 11 lipca 1932 r. (Dz. U. R. P. Nr. 60, poz. 571) z powołaniem się na art. 44. ust. 6 konstytucji i art. 1, lit. a, ustawy z dnia 17 marca 1932 r. o upoważnieniu Prezydenta Rzpltej do wydawania rozporządzeń z mocą ustawy (Dz. U. R. P. Nr. 22, poz. 165). Art. 295 nowego polskiego kodeksu karnego głosi, że ustawa ta wchodzi w życie od 1 września 1932 r.

Pokrótce zastanowimy się nad zasadami k. (odeksu) k. (arnego), a następnie przedstawimy same postanowienia tejże ustawy w odniesieniu do młodzieży w wyżej podanym wieku.

Licząc się jednak z faktem, że ogół nauczycielstwa nie zetknął się bezpośrednio z nauką prawa wogóle, a prawa karnego w szczególności, przedstawimy pewne kwestje, bodaj najważniejsze, by przez to zasady k. k. lepiej zrozumiane być mogły.

Przez kilka dziesiątek lat ostatnich toczył się spór w prawie karnem między „klasykami“ a „modernistami“.

Pierwsi głosili i uzasadniali, że jeżeli ktoś popełnił czyn karygodny, a jest poczytalny czyli odpowiedzialny moralnie, to staje się winnym, a jako taki ponieść musi karę jako odpłatę za krzywdę, wyrządzoną społeczeństwu.

Drudzy zaś twierdzieli, że każdy przestępca jest degeneratem, zjawiskiem anormalnem, patologicznem, do pewnego stopnia obłąkanym, atawistycznym dzikusem. Jeżeli ktoś więc popełni czyn kolidujący z kodeksem, ponosi tylko odpowiedzialność „legalną“, wynikającą z faktu społecznego współżycia, przedstawia „stan niebezpieczeństwa“ czyli „prawdopodobieństwo dalszego wyładowania energji kryminalnej“ czyli, krótko mówiąc, nie jest winnym, wobec czego należy użyć nie kary, ale tylko środków „prewencji czyli profilaktyki społecznej“ tj. zabezpieczyć na przyszłość społeczeństwo przed wybrykami tej jednostki przez jej poprawę lub leczenie w odpowiednich zakładach. Na takiej modernistycznej platformie stanął kodeks włoski z r. 1921 i częściowo bolszewicki z r. 1926. Należy jednak zaznaczyć, że już w r. 1930 kodeks włoski zmienił tę platformę jako nierealną i niecelową.

K. k. polski wybrał kierunek kompromisowy, poszedł „złotym środkiem“. Uznaje bowiem, że, jeżeli ktoś popełnił bezprawie, a jest poczytalny, musi ponieść karę. Ale ta kara nie jest żadną odpłatą za krzywdę, wyrządzoną społeczeństwu. Jeżeli jakiś czyn karygodny popełnił nieletni, nie ponosi kary zupełnie; zależnie od wieku i od „rozeznania“ tj. od osiągnięcia takiego

rozwoju moralnego i umysłowego, który pozwala mu rozpoznać swój czyn i pokierować swem postępowaniem, a co musi być w każdym konkretnym wypadku stwierdzone przez sąd, stosuje się do niego albo środki wychowawcze, albo *quasi*-karę tj. umieszczenie w zakładzie wychowaczym lub poprawczym. Jeżeliby zaś stwierdzono, że pozostawienie nieletniego na wolności po zastosowaniu środków wychowawczych lub umieszczeniu go w jednym z zakładów wyżej wymienionych groziło porządkowi prawnemu, może sąd zarządzić umieszczenie go albo w zakładzie dla psychicznie chorych lub w zakładzie leczniczym.

Są to specyficzne przepisy, tyczące nieletnich, a których wprowadzenie nie wymaga bliższego uzasadnienia. W ostatnich dziesiątkach lat w walce z przestępczością nieletnich zastosowano właśnie te metody w wielu państwach. Okazały się one trafne i żywotne: liczba przestępstw bardzo zmalała. K. k. polski, uwzględniając ten kierunek ideologji kryminalnej najnowszej, a który to kierunek dąży do poprawy, do leczenia nieletniego, postawił Polskę w rzędzie nielicznych państw na kuli ziemskiej, które się taką jurysprudencją poszczycić mogą.

Charakteryzują go jeszcze trzy cechy:

1) pogłębienie odpowiedzialności u małoletnich,

2) celowe i przemyślane operowanie środkami wychowawczemi i *quasi*-karą w stosunku do nieletnich i

3) należyte zabezpieczenie społeczeństwa przed niebezpiecznemi dla otoczenia jednostkami.

Powyższe wstępne uwagi uważaliśmy za konieczne, by zrozumieć zasady nowego karnego kodeksu polskiego, który powstał w epoce współczesnej jako wynik kompromisu różnych dążeń, zapatrywań a może i doktryn.

Przechodzimy teraz do definitywnych postanowień k.k. w stosunku do nieletnich.

K. k. odróżnia dwa okresy w stosunku do tychże:

a) pierwszy przed ukończeniem lat 13,
b) drugi po ukończeniu lat 13 a przed ukończeniem lat 17.

Otóż jeżeli nieletni, który przed ukończeniem lat 13 popełnił czyn, zabroniony pod groźbą kary, albo po ukończeniu lat 13 a przed ukończeniem lat 17 popełnił taki czyn bez rozeznania (co rozumieć należy pod wyrazem „rozeznanie", podaliśmy wyżej), nie ulega karze (art. 69, § 1). Do tych nieletnich stosuje sąd tylko środki wychowawcze, a mianowicie: upomnienie, oddanie pod dozór odpowiedzialny rodzicom, dotychczasowym opiekunom lub specjalnemu kuratorowi albo

umieszczenie w zakładzie wychowawczym (art. 69, § 2). Tym nieletnim brak jest podmiotowej odpowiedzialności karnej t. j. rozwoju umysłowego i moralnego w takim stopniu, by mogli rozpoznać znaczenie czynu i kierować swem postępowaniem.

Nieletniego zaś, który po ukończeniu lat 13 a przed ukończeniem lat 17 popełnił z rozeznaniem czyn, zabroniony pod groźbą kary, sąd skazuje na umieszczenie go w zakładzie poprawczym (art. 70). Jest to *quasi*-kara, dostosowana do wielkości winy sprawcy. Celem tej *quasi*-kary jest nie odwet, tylko poprawienie wychowania i zwrócenie nieletniego na drogę uczciwego życia. Taki to cel wytyka współczesna kryminologja w stosunku do młodzieży.

Ale mogą zaistnieć i wyjątkowe wypadki np. nieduża wina nieletniego, może zaszła raczej pomyłka w działaniu itp. Jeżeli sąd po rozwadze tych okoliczności przyjdzie do przekonania, że ma przed sobą niezepsutego nieletniego, dla którego samo uznanie winy jest już dostateczną karą, może odstąpić od skazania go na umieszczenie w zakładzie poprawczym, a zastosować tylko środki wychowawcze, wyżej przytoczone (art. 71). Z treści tego artykułu znowu widzimy, jak k. k. odnosi się życzliwie do młodzieży.

Jeżeli mimo wszystko nieletni został skazany na umieszczenie w zakładzie poprawczym, pozostaje w nim aż do ukończenia 21 roku życia (art. 72).

Nowoczesne tendencje polityki kryminalnej znalazły swój wyraz pełny w zastosowaniu i to w szerokim stopniu instytucji warunkowego zawieszenia kary. Zawieszenie to — jak miecz Damoklesa — wisi nad głową winowajcy przez ściśle określony okres czasu: spadnie miecz natychmiast w chwili popełnienia nowego przestępstwa.

Z tej instytucji skorzystał k. k. także w stosunku do młodzieży w szerokiej mierze. Otóż nieletniemu, który popełnił z rozeznaniem czyn, zabroniony pod groźbą kary, a nie zagrożony karą śmierci lub dożywotniego więzienia, może sąd, jeżeli uzna to za celowe, zawiesić umieszczenie w zakładzie poprawczym tytułem próby na czas od 1 roku do 3 lat. W tym czasie stosuje sąd do nieletniego środki wychowawcze. Jeżeli w okresie próby nie nastąpiło odwołanie zawieszenia, skazanie nieletniego uważa się za niebyłe. Jeżeli zaś w okresie próby nieletni źle się prowadzi, sąd na wniosek zarządu zakładu wychowawczego, kuratora, ojca, matki lub opiekuna nieletniego, albo z własnej inicjatywy, może odwołać zawieszenie i umieścić nieletniego w zakładzie poprawczym. Te postanowienia mieszczą się w art. 73, § 1, 2, 3, 4. Zastosowanie powyższych postanowień jest możliwe, jeżeli

czyn popełniony nie jest zagrożony karą śmierci lub dożywotniem więzieniem. (Czyny, zagrożone karą śmierci lub dożywotniem więzieniem, są: zbrodnia stanu z art. 93, 94, przestępstwa przeciw interesom zewnętrznym Państwa i stosunkom międzynarodowym z art. 100, 101, 102, 104, 106, przestępstwa przeciwko życiu i zdrowiu z art. 225.)

Zdarzyć się może, że podczas przebywania w zakładzie poprawczym nieletni pod wpływem umiejętnego postępowania wychowawców (wskutek wrażliwości swej duszy młodzieńczej, po uświadomieniu sobie spełnienia przestępstwa) ulegnie wstrząsowi moralnemu, a w skutek czego nastąpi przełom w kierunku zupełnej poprawy.

Zatrzymanie dalsze nieletniego w zakładzie byłoby niecelowe, przeciwnie, mogłoby wywołać wprost odwrotny skutek. W tym wypadku k. k. przewiduje możność warunkowego uwolnienia nieletniego z zakładu poprawczego przy równoczesnem wyznaczeniu mu kuratora, mającego czuwać nad jego postępowaniem dalszem. Nastąpić to wszystko może tylko na podstawie powziętej decyzji odnośnego sądu (art. 95).

Z powyższego wynika, że k. k. uwzględnił w stosunku do nieletnich nowoczesne postulaty sądowo-karne. Ale musimy też podnieść zarazem, że brak w Polsce zakładów wychowawczych względnie poprawczych, urządzonych w ten sposób, by odpowiadały właśnie wyżej przytoczonym celom. Taki zakład nowoczesny musi posiadać oprócz gmachów odpowiednich także i specjalnie wyszkolony personel więzienny od najniższego do najwyższego funkcjonarjusza.

Musi tam być możliwe ścisłe badanie indywidualności każdego nieletniego z punktu widzenia biosocjologicznego, segregacja zamkniętych podług ich ustroju psychofizycznego, stopnia społecznego niebezpieczeństwa itd. a to wszystko celem zastosowania pedagogiki więziennej dla osiągnięcia skutków wyżej wymienionych. Na to wszystko potrzeba zaś wielkich kapitałów, których niestety Polska w chwili obecnej nie posiada, wobec czego postęp w tej dziedzinie pozostaje narazie w zawieszeniu.

Z tego stanu rzeczy zdawał sobie jasno sprawę prawodawca. W przepisach, wprowadzających kodeks karny i prawo o wykroczeniach (Rozporządzenie Prezydenta Rzpltej z dnia 11 lipca 1932 r. Dz. U. R. P. Nr. 60, poz. 573), w art. 27 powiedziano, że wrazie braku wolnych miejsc w zakładzie wychowawczym władza, wykonywująca wyrok, oddaje wychowańca pod nadzór odpowiedzialny rodzicom, opiekunom lub innej osobie, a w art. 28, § 1, że w braku wolnych miejsc w zakładzie poprawczym sąd,

który wydał wyrok w pierwszej instancji, może nakazać umieszczenie nieletniego w więzieniu w specjalnym oddziale dla nieletnich na czas oznaczony, nie dłużej jednak aż do ukończenia 21 roku życia. Z tego wynika, jakoby w Polsce istniały już podobne zakłady.

Prawodawca przewiduje, że obecny k. k. będzie jeszcze obowiązywał, kiedy już będzie w Polsce kapitał na wybudowanie, urządzenie itd. odpowiedniej ilości takich zakładów.

Mówiąc o k. k. w stosunku do młodzieży, obraz ten nie byłby zupełny, gdyby nie poruszyć w nim jeszcze jednej kwestji, obchodzącej i tyczącej się raczej nauczycieli - wychowawców w stosunku do nieletnich.

Tą kwestją to kara chłosty. Wiemy bardzo dobrze z historji wychowania, jak ta kara od zamierzchłej przeszłości aż do dni dzisiejszych w szkołach była stosowana. Przecież niedawno temu zniesiono oficjalnie przepisy, zezwalające na użycie chłosty, w jednej z dzielnic Polski. W innych dzielnicach uczyniono to wcześniej. Ale pomimo to zdarzają się wypadki, że nauczyciel daje się unieść temperamentowi i cieleśnie ukarze ucznia. Rzecz oczywista, że wychowawca odpowiada nietylko dyscyplinarnie, ale i sądownie, o ile władze szkolne o tym fakcie się dowiedzą, względnie rodzice czy opiekunowie o tem sąd grodzki zawiadomią i zażądają ukarania winowajcy. Art. 246 k. k. głosi, że jeżeli ktoś znęca się fizycznie lub moralnie nad pozostającą w stałym lub przemijającym stosunku zależności od sprawcy osobą nieletnią, poniżej lat 17 lub bezbronną, podlega karze więzienia do lat 5 (więc nie aresztu lub grzywny).

Przedmiotem tego czynu jest osoba nieletnia lub bezradna t. zn. taka, która ze względu na swe właściwości osobiste nie może przeciwstawić się znęcającemu się nad nią sprawcy. Podmiotem tego czynu staje się ten, od kogo pokrzywdzony zostaje w stosunku zależności i zależność tę wyzyskuje t. j. swoją formalną i faktyczną przewagę w celu pokrzywdzenia nieletniego lub bezradnego przez znęcanie się nad nim. Pojęcie ,,znęcania się“ obejmuje zadawanie razów, bicie, wogóle sprawianie bólu fizycznego, jakoteż sprawianie ciężkich przykrości moralnych zarówno jednorazowych jak i systematycznych. W pojęciu „znęcanie“ może być w odpowiednich warunkach zmieszczone każde postępowanie, nacechowane zamiarem krzywdzenia fizycznego lub moralnego nieletnich.

Kraków. Dr. Franciszek Kulański.

JAK MATKA MOŻE SIĘ PRZEKONAĆ, CZY DZIECKO JEJ ROZWIJA SIĘ NORMALNIE?

Lekarze szkolni przy swoich badaniach w obecności matek konstatują nieraz z zdumieniem i przykrością, że bardzo wiele matek nie ma zupełnie pojęcia, jak dziecko ich jest rozwinięte. Nie wie więc, ile dziecko waży, a ile ważyć powinno, nie zna jego wzrostu itp. A jednak właśnie z wagi ciała możemy jedynie wnioskować o rozwoju osobnika.

W pierwszym roku życia powinno przybyć normalnemu dziecku około 6—7 kg tak, że ważyć ono powinno z końcem roku około 10 kg. W drugim roku przybywa niespełna 2 i $2^1/_2$ kg, a potem rocznie około 2 kg tak, że dziecko, wstępujące do szkoły, powinno ważyć 20 kg, a idące do szkoły średniej, około 30 kg. Co do wzrostu, to noworodek ma zwykle długości 50 cm, dziecko 5—6-letnie 1 metr. Srednio powinno dziecko do lat 6 rosnąć rocznie około 8 cm, przyczem w lecie rośnie się szybciej niż w zimie. Również budowa dziecka powinna być normalna, przyczem czaszka niezbyt wielka ani mała, np. u 6-letniego dziecka obwód jej wynosić powinien około 50 cm. Kończyny powinny być proste a skrzywienie ich świadczy o chorobie angielskiej *(rachitis)*.

Matka powinna dziecko co pewien czas dokładnie oglądać, aby dostrzec na czas jakieś wady np. przepuklinę pępkową czy pachwinową, zwężenie napletka, wypadanie kiszki, zez oczu, zatkanie nosa, powiększenie migdałów itp. A dla pewności każde dziecko powinno być, nawet w razie zdrowia, raz na rok szczegółowo zbadane przez lekarza, jeżeli nie uczyni tego lekarz szkolny. Jeszcze gorzej przedstawia się sprawa oceny rozwoju umysłowego dziecka i nieraz matki w zaślepieniu miłości macierzyńskiej nie widzą tego, że dziecko się źle rozwija umysłowo, albo nawet jest upośledzone, przyczem rozwój fizyczny nie musi iść w parze z rozwojem duchowym, ba nawet nieraz dzieci anormalne umysłowo są wspaniale zbudowane fizycznie.

Pewną oceną rozwoju umysłu jest zdolność mowy. Dziecko, które nie mówi, mając $1^1/_2$ roku, budzi podejrzenie jakiejś wady lub upośledzenia. Na szczęście bada się obecnie (a przynajmniej dotąd badało) dzieci regularnie po szkołach, przyczem nieraz odkrywało się rozmaite wady, o których rodzice dotąd nie mieli pojęcia. Natomiast do lat 6 dzieci są rzadko badane co do swego rozwoju i widzi je lekarz przypadkowo wtedy, gdy zachorują, a matki albo nie obserwują rozwoju swego dziecka, albo też wprawdzie dziecko obserwują, ale nie mają pojęcia, jak się dziecko normalnie rozwijać powinno.

Kraków. Dr. Adolf Klęsk.

POCZĄTEK ROKU SZKOLNEGO A CIĄGŁOŚĆ PRACY SZKOLNEJ.

W dniu rozpoczęcia nauki po wakacjach stają do pracy i nauczyciele i dzieci po dwumiesięcznej przerwie. Jak wiadomo, rozpoczęcie pracy tak pod względem ilościowym jak i jakościowym w dużej mierze bywa uzależnione od nastawienia psychicznego, z jakiem młodzież i nauczycielstwo do pracy przystępują. Nastawienie to jest wynikiem przeróżnych wpływów życia codziennego. Przerwa dwumiesięczna, jakkolwiek wspólnie z innemi sprzyjającemi warunkami u poszczególnych jednostek zdołała usunąć ujemne wpływy pracy umysłowej i przygotować warunki dla dalszej pracy, to jednakże jako przerwa dłuższa ujemnie oddziałowuje na wyniki pracy szkolnej, zwłaszcza w pierwszych tygodniach nowego roku szkolnego. Z ostatnim dniem roku szkolnego kończy się planowa praca. Podczas wakacyj wiadomości, nabyte w ciągu roku szkolnego, powtórzone i utrwalone pod koniec roku, coprawda uporządkowują się w umysłach dzieci, ale ulegają częściowemu zapomnieniu. Dotyczy to nietylko wiadomości lecz i nabytej sprawności i umiejętności w posługiwaniu się środkami wyrażania myśli. W klasach niższych niejednokrotnie następuje częściowy, a u dzieci słabszych całkowity zanik umiejętności w czytaniu.

Wyżej nakreślony stan rzeczy powtarza się corocznie, w słabszem czy silniejszem natężeniu, zależnie od warunków lokalnych. Z faktem tym zatem liczyć się musi każdy nauczyciel w pierwszych dniach nowego roku szkolnego. Pragnąc dalszą swą pracę oprzeć na pewnych podstawach, nauczyciel musi znać i rozumieć stan klasy — znać, by umieć zastosować odpowiednie metody pracy, rozumieć, by umieć dzieci potraktować sprawiedliwie, gdyż nie z ich winy stan klasy znalazł się na właściwym sobie poziomie. Zatem prócz własnych dociekań pożyteczne będzie zainteresowanie się odnośną literaturą pedagogiczną. Studjum literatury zawodowej należałoby wogóle mieć na uwadze wśród pracy codziennej; nie może nas od tego uwolnić „brak czasu“, o ile pragniemy pracę swą oprzeć na podstawach pewnych i nie gubić się w poszukiwaniach prawd, dawno już ustalonych; energję i czas wolny możnaby zużyć z powodzeniem w innych kierunkach.

Wobec powyższego nauczyciel staje przed zagadnieniem: Od czego rozpocząć w nowym roku szkolnym?

Otóż będzie sobie trzeba uprzytomnić, co zaszło podczas wakacyj, z czem dzieci opuściły szkołę, wreszcie zbadać, co z tego pozostało.

Pierwszym warunkiem, zapewniającym powodzenie w pracy w roku nowym, będzie zatem zbadanie stanu klasy w odniesieniu do t. zw. ważniejszych przedmiotów nauczania. Stwierdzenie wiadomości i umiejętności powinno nastąpić w każdym wypadku, obojętnie, czy daną klasę prowadzi nauczyciel z ubiegłego roku, czy klasa otrzymuje nowego nauczyciela wzgl. nauczycieli do poszczególnych przedmiotów. Podczas gdy w wypadku dalszego prowadzenia przedmiotów czy klasy nauczyciel, kontrolując swą pracę po upływie dwóch miesięcy, będzie mógł się przekonać, że mimo wysiłki i starania w roku ubiegłym wiadomości wykazują braki i luki poważne, nauczyciel, przejmujący nową klasę, stosując podobne kryterjum do pracy swego poprzednika, będzie umiał ocenić ogrom wysiłku, włożony w pracę zeszłoroczną.

Badania stanu klasy zatem powinny się przyczynić do sprawiedliwego sądzenia pracy własnej i innych. W praktyce stwierdzanie wiadomości z ubiegłego roku nauki odbywa się przez szereg lekcyj, poświęconych materjałowi opracowanemu w ostatnim roku. Nie może to być powtórzeniem wyłącznie metodą pytaniową, raczej podchodzenie do materjału musi być nowe, a zatem zajmujące. Powtarzanie powinno odbywać się w formie zagadnień. Ten sposób powtarzania ma na celu już nietylko stwierdzanie pewnego zasobu wiadomości, lecz i wyrobienia umysłowego dzieci. Poza tem stwierdzenie wiadomości umożliwia dalszą logiczną budowę materjału nauczania, nie dopuszczającą przyjmowania nowych wiadomości bez podstaw apercepcyjnych. Jakkolwiek w toku dalszej nauki stale powracamy do materjału już opanowanego przez dzieci, to podbudowa tego rodzaju jest koniecznie potrzebna na początku roku szkolnego.

Wśród przedmiotów nauki jedne z konieczności wymagają ścisłego budowania na dotychczasowym materjale, jak rachunki i w pewnym stopniu także język polski, mianowicie w nauce gramatyki, inne nie łączą bardzo ściśle materjału nowego z dotychczasowym, np. geografja, historja i nauka o przyrodzie. Jednak i w drugim przypadku przypomnienie poprzedniego kursu nauki oddaje cenne usługi pracy całorocznej, gdyż powtórzenie i utrwalenie materjału czynią go płynniejszym i dostępnym w chwili zapotrzebowania.

Jeżeli powyższe powody nakazują powtarzanie materjału nauczania na początku roku szkolnego ze względu na całość pracy szkolnej, należy dopowiedzieć, że i w odniesieniu do dzieci powtórzenie takie jest pożądane. Dzieci muszą się przekonać, że to, czego uczyły się w roku ubiegłym, będzie potrzebne i w roku bieżącym. W ten sposób umiejętności i wiadomości,

nabyte wcześniej, wiążą się w jedną całość; niema tu zatem rocznikowania i szufladkowania wiedzy, jest natomiast ciągłość pracy przez wszystkie lata nauki. Dzieci z przykrością doświadczają same braków z lat ubiegłych, gdy inne bez trudności załatwiają się z nowym materjałem, ponieważ posiadają w doskonale opanowanym materjale pewne oparcie.

Zrozumienie ścisłej łączności między latami nauki wyrabia się u dzieci podświadomie; gdyż do pełnego zrozumienia narazie nie dorosły. Dla celów wychowawczych wystarczy nam zawsze choćby tylko podświadome orjentowanie się w planie nauczania poprzez wszystkie lata szkoły powszechnej.

Rogoźno (woj. poznańskie). Aleksander Urbański.

UDZIAŁ RODZICÓW W TWORZENIU NOWEJ SZKOŁY POWSZECHNEJ.

Z nowym rokiem szkolnym 1933/34 wchodzimy w okres tworzenia nowej szkoły powszechnej: nowy ustrój szkolny, nowe programy szkolne oraz nowa organizacja zajęć, wprowadzona narazie w I, II i V oddziale szkoły powszechnej.

Nową szkołę powszechną, zespoloną ściśle z danem środowiskiem, tworzyć będzie nietylko nauczyciel, dziecko, ale i dom rodzicielski.

Przyjmujemy zatem zasadę, że nową, twórczą szkołę powszechną tworzą: dzieci, nauczyciel i rodzice, i wobec tego stwierdzamy, że te trzy czynniki powinny być zawsze ze sobą w bliskim kontakcie.

W obecnym stanie rzeczy t. j. w związku ze zmianą ustroju szkolnego jak i programów nauczania, winniśmy zdawać sobie sprawę, co każdy z tych trzech czynników wnosi do życia szkolnego. Dziecko wnosi swoje wartości duchowe, które drogą pracy będą nadal rozwijane, nauczyciel — znajomość dziecka, jego wartości duchowych, znajomość środowiska i swoją pracę; najmniej zaś w obecnej chwili wnosi dom rodzicielski. Temu też poświęćmy trochę uwagi.

Min. W. R. i O. P. pomyślało i zorganizowało w ubiegłe wakacje szereg kursów programowo-ustrojowych celem przygotowania licznych kadr nauczycieli do pracy w I, II i V oddziale szkoły powszechnej w myśl nowych założeń programów nauczania. Do nas, nauczycielstwa, należy więc dalszy etap pracy, a zatem i osiągnięcie pożądanych rezultatów. Sądzę, że jeżeli chcemy, aby wysiłki nasze nie napotykały po drodze na przeszkody, musimy, równolegle z rozpoczęciem nauki w myśl nowych pro-

gramów nauczania, wciągnąć do pracy rodziców dzieci, element zewszechmiar bardzo pożądany.

Rodzice garną się bardzo chętnie do pracy w szkole, jeżeli ta umie i potrafi zainteresować ich zagadnieniami szkolnemi. Szkoła, w której życiu czynny udział biorą rodzice, zyskuje bardzo wiele na swej wartości, w środowisku staje się regulatorem życia kulturalnego i duchowego oraz idzie z postępem naprzód.

Warto zastanowić się nad tem zagadnieniem już teraz, aby później pędu twórczego szkoły nie przerywać i nie powracać do tego, co winno płynąć (równocześnie) wspólnem łożyskiem. A zatem nie możemy pomijać rodziców na początku nowego okresu pracy około tworzenia nowej szkoły powszechnej dlatego, aby nasze wysiłki nie rozbijały się o opór z ich strony, spowodowany brakiem uświadomienia i znajomości zasad nowego ustroju szkolnego, programów szkolnych oraz nowej organizacji zajęć w klasie czy też w szkole.

Oprócz należytego przygotowania ze strony nauczyciela do pracy w nowej szkole powszechnej konieczne jest odpowiednie i pozytywne ustosunkowanie się rodziców do pracy w zmienionych warunkach szkolnych. Obowiązkiem więc naszym będzie przygotować rodziców do zrozumienia pracy dziecka i nauczyciela oraz zachęcenie do brania w niej żywego udziału.

Nasuwa się pytanie, co robić i jak robić, aby rodzice z uwagi na rozwój i wychowanie dzieci szli ręka w rękę ze szkołą. Zdaniem mojem, szkoła powinna wykorzystać przedewszystkiem to głębokie i szczere zainteresowanie się rodziców nowowstępującem dzieckiem do I-go oddziału szkoły powszechnej. Nigdy więcej ojciec czy matka nie interesują się dzieckiem, jak przy pierwszem przestąpieniu przez nie progu szkolnego. Zainteresowanie to płynie z ukochania swego dziecka, z chęci przyjścia mu w porę z pomocą. W tych chwilach zjawia się dla nauczyciela pole do działania; a więc musimy się zająć wtedy nietylko dzieckiem, ale i jego rodzicami, by pozyskać ich sobie i drogą zupełnie naturalną zmusić następnie do głębszego zainteresowania się zagadnieniami szkolnemi i do wspólnej pracy dla dobra dziecka. Z doświadczenia wiem, że podobne zespolenie rodziców ze szkołą w takich przełomowych chwilach dziecka i rodziców oddaje nieocenione usługi w przyszłości. Rodzice wnoszą wiele ciekawych i bardzo ważnych momentów oraz radości do życia szkolnego. Dzieci czują się, jakgdyby przebywały w domu pod okiem ojca lub matki.

Podchwytując to zainteresowanie się rodziców szkołą, nauczyciel, m. zd., winien wprowadzać ich powoli w zrozumienie nowej ustawy szkolnej, nowych programów nauczania i organizacji

zajęć. Zadania te, uważam, są bardzo łatwe do wykonania. Terenem działania nauczyciela będą klasowe zebrania rodzicielskie oraz przygodne konferencje z poszczególnymi rodzicami.

Początkowo, sądzę, omawiać należy to, co rodziców bezpośrednio najwięcej interesuje: zachowanie się pierwszy raz dziecka w szkole, zestawienie tegoż z zachowaniem się w domu, radości i smutki dziecka w szkole i w domu itp. Wszelkie pouczania rodziców (np. jak mają przychodzić dzieci do szkoły, co mają przynosić, co kupić im należy itp.) z pierwszych dni pobytu dziecka w szkole, powinny, m. zd., być usunięte, bo te sprawiają wiele kłopotu; natomiast winna radość rodziców wziąć górę, gdyż bez niej nie może być mowy o trwałem, głębszem zainteresowaniu się dzieckiem poprzez kilkuletnią jego pracę w szkole.

Następnym etapem pracy nauczyciela z rodzicami będą pogadanki, rozmowy na temat potrzeb dziecka w szkole, organizacji zajęć w klasie, programów nauczania i z tem związane sprawy wychowawcze*), a wreszcie zwrócenie uwagi na ducha nowego ustroju szkolnego itp. W tym ostatnim wypadku dobrzeby było przedstawić rodzicom rozwój myśli pedagogicznej w Polsce w ciągu długich dziejów szkolnictwa polskiego, oczywiście w sposób bardzo krótki, jasny, ze szczególnem szerszem omówieniem dzisiejszego stanu rzeczy.

Pogadanki, rozmowy z rodzicami winny być tak ujmowane, aby nie nużyły, trafiały do przekonania słuchaczy, aby łączyły się ściśle z pracą szkoły i rodziców i wywoływały dyskusje, objaw najważniejszy i bardzo pożądany na zebraniach tego rodzaju.

Należałoby tu jeszcze podkreślić, że rodzice w pracy szkolnej dzieci i nauczyciela winni brać czynny udział np. w wycieczkach, zabawach, przedstawieniach itp. Ułożenie planu pracy zależy oczywiście od samego nauczyciela, jego dobrej woli i poświęcenia.

Mam wrażenie, iż przedstawiony powyżej w sposób najogólniejszy szkic będzie bodźcem do przemyślenia zagadnienia udziału rodziców w tworzeniu szkoły powszechnej na progu wyłuszczonych zmian w szkolnictwie, następnie zachęci nas do poczynienia doświadczeń w tej dziedzinie, które, nie wątpię, będą obfite.

Grodzisk Maz. (woj. warszawskie). Jan Sokołowski.

---

*) Por. artykuł mój: „Nowa organizacja zajęć w I oddziale szkoły pow. a dom rodzicielski" (*Przyjaciel Szkoły*, Nr. 5, 1933).

ODEZWA TOWARZYSTWA POPIERANIA BUDOWY PUBLICZNYCH SZKÓŁ POWSZECHNYCH.

Jednem z ważniejszych zadań, jakie stoi przed nami, jest niewątpliwie sprawa budowy szkół powszechnych. Jest to troska, która rozrasta się coraz więcej i grozi zahamowaniem rozwoju szkolnictwa.

Wysiłki władz szkolnych w tym kierunku były znaczne: polskie szkolnictwo zastało budynki szkolne w ilości i wartości ogromnie różnej w różnych dzielnicach Polski.

Akcję budowy szkół podjęły ustawowo samorządy terytorjalne od roku 1922; Państwo udzielało pomocy w wysokości 50% kosztów budowy, niezależnie od pożyczek (w wysokości również 50% kosztów). Akcja ta zaczęła rozwijać się pomyślnie. Obecny stan gospodarczo-finansowy wymaga nowego podejścia do tej sprawy.

Na podstawie spisu ludności z dnia 9 XII 31 r. okazuje się, że dla zaspokojenia najbardziej pilnych potrzeb należy wybudować w przeciągu następnych lat 20 około 2500 do 3000 izb lekcyjnych rocznie. Jednak samo wybudowanie izby szkolnej nie rozwiązuje jeszcze całkowicie sprawy: potrzebne są nadto urządzenia wewnętrzne, pomoce naukowe, bez których szkoła nie będzie mogła funkcjonować.

Rzeczywistość i interes Państwa wymagają ogromnego wysiłku, którego nie mogą wziąć w całej rozciągłości na swe barki ani Państwo, ani samorząd terytorjalny. Mogłyby one sprostać tym zadaniom, gdyby zostały wsparte celowym i skoordynowanym wysiłkiem całego społeczeństwa. Tylko wtedy ożywi się budownictwo.

Władze szkolne przychodziły z wszelką możliwą pomocą. Wydano wzory projektów budynków szkolnych, możliwie najbardziej ekonomicznych, zezwalając nawet na budowę szkół „drewniaków", byle racjonalnie rozplanowanych; wprowadzono w życie ze względów oszczędnościowych t. zw. program budowlany minimalny (w odróżnieniu od normalnego), nadto przewidziano możliwość budowania szkół etapami w miarę zdobywania funduszów.

Wprowadzenie tych zmian i odstępstw od szablonowych i niezmiennych wzorów budynków szkolnych, do których przyzwyczailiśmy się, nadało pewien urok sprawie budownictwa, związało szkołę więcej z życiem, dostosowało budynek szkolny do realnych, życiowych możliwości.

Oczywiście nie może być mowy o większych inwestycjach bez udziału najszerszych sfer społeczeństwa. Konieczność scalenia drobnych wysiłków społeczeństwa i jego żywej

ofiarności na cele szkoły stały się troską grona osób, rozumiejących doniosłość i znaczenie udziału społeczeństwa w tak ważnej pod względem państwowym akcji, jaką jest budowa szkół. W ten sposób wyłoniła się myśl zawiązania Towarzystwa Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych.

Towarzystwo to chce oprzeć się na współdziałaniu szerokich mas społeczeństwa; chce zjednoczyć pojedyncze wysiłki, chce podtrzymać chętną w tym kierunku ofiarność społeczeństwa na cele szkoły, rozbudzić zainteresowanie się tą sprawą, przedstawić rezultaty, do których można dojść przy wspólnym wysiłku. Towarzystwo powstało w porozumieniu z władzami oświatowemi i będzie współdziałać w racjonalnem zrealizowaniu sieci szkolnej, podejmując budowy po rozważeniu z władzami szkolnemi.

Organizacja wewnętrzna Towarzystwa jest bardzo prosta. Koła Towarzystwa mogą powstawać przy każdej szkole powszechnej przy udziale co najmniej 10 osób; koła z terenu jednego inspektoratu łączą się i wyłaniają komitet obwodowy. Nadrzędną jednostką ponad komitetami obwodowemi jest komitet okręgowy, obejmujący swojem działaniem obszar jednego okręgu szkolnego.

Wkładka członkowska (4 zł rocznie, wpłacana ratami, i 50 gr wpisowego) umożliwia zapisanie się na członków najszerszym masom. — Adres towarzystwa: Warszawa, Aleja Szucha 25, Gmach Ministerstwa W. R. i O. P. K.

KSIĘGARSTWO ŚPIESZY SZKOLE POLSKIEJ NA POMOC.

Szkoła polska jest w niebezpieczeństwie, w poważnem niebezpieczeństwie materjalnem! Nie pomogą najlepiej obmyślane programy i najświetniejsze podręczniki i pomoce szkolne, nie pomoże najbardziej do swego zadania przygotowany zastęp nauczycieli, gdy szkole polskiej brak już nie gmachów szkolnych, ale wprost izb szkolnych. Zaczęta z wielkim rozmachem i radośnie przez cały naród powitana akcja budowy szkół załamała się zupełnie — skutkiem skurczenia się kryzysowych budżetów państwowych. Gdy w roku budżetowym 1928/29 wydano na zasiłki i pożyczki na budowę szkół powszechnych zł 19 789 979, a w roku 1929/30 jeszcze złotych 15 565 963, już w roku budżetowym 1930/31 skurczyła się ta pozycja prawie ośmiokrotnie, bo do kwoty zł 1 965 200. W roku zaś budż. 1931/32 wynosiła tylko zł 108 000, to jest tyle co nic! (Liczby zaczerpnięte z zamknięć rachunków państwowych.)

A jednak sprawa budowy publicznych szkół powszechnych w Polsce nie może stanąć na martwym punkcie, nie wolno nam bowiem ustawać w urzeczywistnianiu planu powszechnego nauczania, nam, którzy mamy do odrobienia stukilkudziesięcioletnie zaniedbanie zaborców.

Tam, gdzie nie może podołać państwo, obciążone tylu funkcjami, a przedewszystkiem obowiązkiem obrony pokoju i bezpieczeństwa zewnętrznego i wewnętrznego oraz zapobiegania i łagodzenia skutków przewlekłego kryzysu gospodarczego, zwłaszcza na polu zwalczania bezrobocia, tam musi z pomocą przyjść społeczeństwo, zawsze czułe na braki i niedomogi w dziedzinie kulturalno-oświatowej, zawsze czujne, gdy na pewnym odcinku działalności narodowej grozi niebezpieczeństwo, zawsze wierne idei samopomocy społecznej, zawsze ofiarne.

Do tej ofiarności społecznej postanowiło zaapelować grono ludzi dobrej woli, zawiązując niedawno Towarzystwo Popierania Budowy Publ. Szkół Powszechnych. Na czele akcji stają Marszałek Senatu, Władysław Raczkiewicz, jako przewodniczący i Wiceminister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Kazimierz Pieracki, jako zastępca przewodniczącego.

Potrzeby są wielkie, braki ogromne; potrzeba pieniędzy, pieniędzy i jeszcze raz pieniędzy. Powstaje myśl pobierania od każdego podręcznika szkolnego drobnego datku na fundusz budowy szkół powszechnych. Niech rodzice, czy opiekunowie każdego dziecka, które ma to szczęście, że może uczęszczać do szkoły w Wolnej Polsce, przyczynią się drobną sumką do umożliwienia tegoż tym rzeszom dzieci, które tego dobrodziejstwa — mimo kilkunastu lat istnienia odrodzonej ojczyzny — dla braku gmachów szkolnych nie zaznały. A jak małe strumyczki i potoki, łącząc się ze sobą, dają silnym i głębokim nurtem płynące rzeki, źródło potężnej i twórczej energji, tak drobne sumki, zebrane od wszystkich przy sprzedaży podręczników szkolnych i skierowane do wspólnego koryta, stworzą wielki fundusz na budowę szkół powszechnych.

Ale jakże zrealizować tę myśl, by bez jakiegokolwiek przymusu materjalnego, bez obostrzonych groźbą kar ustaw, pociągnąć wszystkich obowiązanych do udziału w tem szlachetnem i pożytecznem przedsięwzięciu, a z drugiej zaś strony przeprowadzić je tak, by społeczeństwo, do ofiar na rzecz budowy szkół wezwane, z chęcią, nie odczuwając ich ciężaru, na ołtarzu wzniosłego celu je składało?

Wszystkie czynniki, związane z wydawaniem, rozpowszechnianiem i używaniem podręczników szkolnych, zostały powołane do współpracy. Wymienimy je w porządku, w jakim muszą wziąć udział w tej akcji:

Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego,
wydawcy podręczników szkolnych,
księgarze-sortymentyści,
publiczność, kupująca podręczniki, oraz
nauczycielstwo.

Bardzo wybitna i decydująca rola przypadła w tej sprawie Ministerstwu W. R. i O. P., a raczej wyraźniej mówiąc, p. wiceministrowi Kazimierzowi Pierackiemu. Rzucił on na szalę całą swą powagę sternika wychowania publicznego i całą energję realizatora ustawy o reformie ustroju szkolnictwa. Sprawie zbierania funduszów na budowę szkół powszechnych dał on swem nazwiskiem i piastowanym urzędem — autorytet i poparcie tak w stosunku do księgarstwa, jak i nauczycielstwa, swoją zaś polityką przeprowadzenia jak najniższych cen na nowe podręczniki do zreformowanych już w nadchodzącym roku szkolnym czterech klas i wywartym w tym celu na wydawców twardym i nieustępliwym naciskiem, umożliwił nałożenie na każdy podręcznik drobnego datku na fundusz budowy szkół, bez wywoływania żadnych sprzeciwów ze strony kupującej publiczności, która nowe ceny o wiele niższe w porównaniu z cenami dawnych podręczników, powita z prawdziwem zadowoleniem.

W ciężkiem położeniu znaleźli się wydawcy podręczników szkolnych. Cena nowych podręczników szkolnych, podyktowana przez Ministerstwo, jest tak niska, że, tylko zrzekając się częściowo pokrycia kosztów handlowych i rezygnując z zysku (zwłaszcza w pierwszym roku), mogli wydawcy, licząc się z możliwością wielkich nakładów, podjąć się wydania zaaprobowanych podręczników. Jako jedna jednak z ofiar tego wysiłku musiała paść wysokość rabatu sortymentowego, inaczej najoszczędniejsza nawet kalkulacja rozsadzała nakreślone ramy oficjalnych cen. Jednakże w tej próbie sił i dostosowania się firm wydawniczych do nowych, a trudnych warunków pracy, okazała się żywotność starych, poważnych, polskich firm wydawniczych, oddawna poświęcających się wydawnictwu podręczników szkolnych, które nietylko stają tam do pracy, gdzie ich wzywa nadzieja wielkiego zysku, ale przedewszystkiem tam, gdzie nakazuje im obowiązek wobec społeczeństwa. Wydawcy prywatni nie wyszli naogół zwycięsko z konkurencji, firmy zaś małe, często anonimowe, zaśmiecające polski rynek księgarski wydawnictwami bezwartościowemi, a często szkodliwemi, których tyle namnożyło się w ostatnim czasie, nie stanęły do konkurencji zupełnie; rzecz oczywista — nie widziały w tem interesu. To obywatelskie stanowisko poważnych wydawców polskich, stale pracujących w dziedzinie podręczników szkolnych — spodziewamy się — zostanie przez nasze władze oświatowe i inne dobrze zapamiętane.

Innej ofiary zażądano od wydawców w sprawie podręczników już dawniej wprowadzonych. Aby nie obciążać publiczności naddatkiem, obniżyli oni ceny dawnych podręczników szkolnych w ten sposób, że cena ta, podwyższona o datek na fundusz budowy szkół, odpowiada dawnej cenie tychże. W ten sposób publiczność, kupująca te książki, nie odczuje absolutnie żadnej różnicy w porównaniu z cenami zeszłorocznemi.

Jakie ciężary przyjmuje na siebie księgarstwo sortymentowe? Przedewszystkiem poniesie w wielkiej części pewne straty przez konieczność naklejania znaczka na podręcznikach dawniejszych, będących już w księgarniach na składzie. Ale strata ta niczem wobec ciężarów, jakie księgarz-sortymentysta bierze na swe barki w związku z akcją zbierania funduszów na budowę szkół. Przeprowadzenie bowiem akcji jest pomyślane w ten sposób, że na każdym podręczniku nalepiony będzie znaczek na rzecz funduszu budowy. Te znaczki musi nalepić ksiegarz-sortymentysta. Zważmy, że jeżeli 3 000 000 podręczników sprzedaje się w Polsce w sezonie szkolnym, to 3 000 000 znaczków musi być na nich w przeciągu miesiąca nalepionych, a ponieważ dokonać się to musi w 1000 księgarniach, przeto jedna księgarnia przeciętnie nalepi 3000 znaczków. Praca olbrzymia, zupełnie bezinteresowna i społeczna. Księgarze-sortymentyści muszą ponadto administrować zapasem znaczków, otrzymanym od Towarzystwa Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych komisowo, względnie w razie nieodpowiadania przez nich warunkom kredytowym — za gotówkę, (w tym wypadku muszą jeszcze wyłożyć zgóry swój kapitał, który ani się nie procentuje, ani nie zarabia), muszą dalej kontrolować czynności personelu ze znaczkami, muszą się z nich wyliczać, będąc narażeni na nieuchronne manka. Tę obywatelską ofiarność pracy księgarstwa sortymentowego należy uwypuklić wyraźnie i podkreślić wybitnie; bez tej bowiem współpracy akcja znaczkowa musiałaby być skazana na niepowodzenie.

Dalszym czynnikiem w całej akcji jest publiczność, kupująca podręczniki szkolne. Nie myślimy, by z jej strony — poza może wyjątkowemi wypadkami — były jakiejś sprzeciwy co do samej sprawy. Cała bowiem akcja tak została zaaranżowana, jak to już wyżej stwierdziliśmy, że publiczność tego ciężaru właściwie nie poczuje. Jednakowoż stwierdzić to należy z naciskiem, że udział ofiary ze strony publiczności w miarę zwiększania się liczby podręczników nowych będzie w przyszłych latach wzrastał. Dlatego publiczność ma prawo domagać się, by działalność Towarzystwa Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych, któremu społeczeństwo tak wielkie powierza fundusze, była jawna, prostolinijna, oszczędna.

Ostatnie wreszcie ogniwo w akcji znaczkowej stanowi nauczycielstwo. Jemu przypadła rola skontrolowania, czy rzeczywiście każdy podręcznik czy nowy, czy stary został zaopatrzony w znaczek. Nie wątpimy, że nauczycielstwo znajdzie środki i sposoby do przeprowadzenia tej kontroli w sposób stanowczy, a jednak nie zniechęcający młodzieży do samej akcji.

Równocześnie księgarstwo zrzeszone skierowuje pod adresem nauczycielstwa gorący apel, aby i samo popierało i młodzież zachęcało do kupowania w księgarniach zrzeszonych, jako tych, które przez swą gotowość współpracy w sprawie zbierania funduszów na budowę szkół, okazało wielkie wyrobienie obywatelskie i zrozumienie dla obowiązków społecznych. W mocy nauczycielstwa bowiem leży przeprowadzenie tego, by dziecko od najmłodszych lat dowiadywało się z ust nauczyciela o kulturalnej roli księgarni.

Wspólny wysiłek wymienionych wyżej czynników w myśl hasła poety:

„Czyń każdy w swojem kółku,
co każe Duch Boży,
a całość sama się złoży",

powinien przyczynić się do stworzenia wielkiego dzieła na polu samopomocy oświatowej. Oby akcji tej towarzyszyło pełne, a zasłużone powodzenie! — Szczęść Boże!

(Przegląd Księgarski.) Dr. J. Dzierżyński.

REHABILITACJA PODRĘCZNIKA SZKOLNEGO.

(Na marginesie nowych programów nauki.)

Podręcznik szkolny przechodził w historji nauczania zmienne koleje. W szkołach klasztornych były podręczniki mało używane. Biedni przeważnie uczniowie nie mogli się zaopatrzyć w podręczniki, które były wówczas bardzo rzadkie i niezmiernie drogie. Podręczników, używanych w szkołach klasztornych, nie można nawet uważać za „podręczniki polskie“, gdyż były one zarówno językiem (pisane prawie wyłącznie po łacinie) jako też treścią obce duchowi polskiemu.

Rodzimy polski podręcznik szkolny powstaje za czasów Komisji Edukacji Narodowej. W trosce o dobre podręczniki powołano wtedy do życia „Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych“, które miało wydawać podręczniki szkolne.

Ale „dzieła przodków nie umie ocenić ród nowy“ i szkoły sprzeniewierzyły się hasłom, głoszonym przez Komisję Edukacyjną. W niepamieć poszła głoszona przez Piramowicza zasada, że tylko nauczanie, oparte na doświadczeniu, jest praktycznem przygotowaniem do życia. Podobnie jak w całej Europie zapa-

nował i w naszych szkołach werbalizm, a podręcznik —' zamiast „pomocy naukowej“ — stał się wszechwładnym „sprzętem“ szkolnym, jedynem źródłem wiedzy. Zczasem doszło nawet do tego, że nauczyciel wcale lekcji nie objaśniał, lecz zmuszał dzieci do bezmyślnego memorowania całych stronic z podręcznika. Postępy nauki nowoczesnej w ogólności, a pedagogiki w szczególności, wywołały ostrą reakcję przeciwko takiemu systemowi szkolnemu.

W wir walki wciągnięto także podręcznik, w którym widziano najcięższy grzech dawnej szkoły. Powstała bogata literatura polemiczno-pedagogiczna, w której kwestja podręcznika stała się ośrodkiem dyskusji dydaktycznej. Obozy walczące, a zwłaszcza zagorzali przeciwnicy podręcznika, nie szukali drogi pośredniej, lecz — jak to w polemice często bywa — schodzili z jednej błędnej ścieżki na drugą, również nie prowadzącą do celu. Zamiast ułożyć nowe podręczniki, dostosowane do postępów wiedzy, zapędzili się przeciwnicy w drugą krańcowość z okrzykiem: „Precz z podręcznikami“ i chcieli go wypędzić wogóle z szkoły.

Jak było u nas w pierwszych latach odrodzonej Polski? Min. W. R. i O. P. ogłaszało rok rocznie spis obowiązujących podręczników, ale ich używanie pozostawiono dowolnemu uznaniu nauczycielstwa. Zapanował chaos nietylko w szkolnictwie jako takiem, ale nawet w poszczególnych szkołach. Zdarzało się często, że w jednej i tej samej szkole jeden nauczyciel używał podręcznika, drugi natomiast prowadził lekcję bez podręcznika. Dochodziło często do tarć między nauczycielem-zwolennikiem a kierownikiem wzgl. inspektorem-przeciwnikiem podręcznika i odwrotnie. Niejeden nauczyciel, chcąc imponować swoją radykalną nowoczesnością, rozpoczął pracę od tego, że usunął podręcznik z klasy. Wobec tego, że nie pomyślał zawczasu o zapełnieniu luki, w ten sposób powstałej, nie dało nauczanie w jego klasie dobrych wyników. Następstwem tej walki z podręcznikiem był fakt, że niektórzy usunęli nawet i elementarz. Zapomniano o tem, że książka szkolna nie jest rzeczą podrzędną, że przez harmonijne ustosunkowanie podręcznika do ogólnej pracy szkolnej „staje się on przewodnikiem dziecka, który otwiera mu bramę i wiedzie go ścieżynkami, dróżkami i drogami do potężnego królestwa książki“. Nietylko opanowanie techniki czytania jest zadaniem szkoły; ma ona rozbudzić w wychowankach zamiłowanie i zdolność do czytania, wzbudzić w dziecku kult dla książki i czytelnictwa.

Niezdecydowane stanowisko, jakie podręcznik zajmował, podkopało jego powagę, a znaczenie jego niezmiernie zmalało. Władze szkolne nie otaczały podręcznika należną opieką i dlatego podnosiły się słuszne narzekania nauczycielstwa na ten chaotyczny

stan rzeczy. Coroczne zmiany, ciągle nowe wydania, zanik wszelkiego smaku estetycznego, wysokie ceny — oto niektóre tylko zarzuty, czynione podręcznikom.

Dziatwa szkolna, a zwłaszcza rodzice, wcale już nie rozumieli tego zagadkowego ustosunkowania się szkoły do podręczników. Dziecko bowiem już kilka lat przed wstąpieniem do szkoły marzy o tej chwili, kiedy z książeczką w ręce pójdzie do szkoły. Wręczenie elementarza jest niejako pasowaniem dziecka na ucznia. Wreszcie nadszedł ten oczekiwany dzień! Z nową książeczką w ręce kroczy malec do szkoły; duma strzela mu z oczu, że on także jest posiadaczem książki. A tu taki zawód!! Nauczyciel nie każe książki przynosić. Kto wie, może w swoim zapale nawet pogardliwie się o niej wyraził. Na konferencjach rodzicielskich powtarzały się ciągle utyskiwania rodziców na tę „bezksiążkową" szkołę. Wywody nauczycielstwa, poparte cytatami z nowoczesnej literatury dydaktycznej, nie trafiły jakoś do przekonania rodziców, którzy, zatroskani o swoje dzieci, upierali się przecież przy tem, że bez książki dziecko czytać się nie nauczy.

Takim to stosunkom, jakie się na tle podręcznika w szkołach wytworzyły, położyły wreszcie kres ogłoszone programy szkolne. Jest rzeczą zrozumiałą, że w toku pracy nad reorganizacją szkolnictwa i programami nauki nie można było pominąć i podręczników, które są przecież uzupełnieniem programów. Całkiem wyraźnie podkreślona jest potrzeba podręcznika szkolnego. Ta poprzednio wzgardzona i na wymarcie skazana książka szkolna uzyskała więc prawo do życia. Programy rachunków, historji, przyrody zawierają osobne rozdziały, poświęcone podręcznikom. „Podręcznik jest bardzo ważnym środkiem w nauczaniu matematyki. Każde dziecko winno mieć podręcznik" (Progr. rach., str. 31). „Obok mapy i ilustracji środkiem pomocniczym musi być książka, przedewszystkiem podręcznik" (Progr. hist., str. 18). „Poczynając od klasy IV, dzieci mają podręcznik" (Progr. przyr., str. 43).

Aby uchronić zrehabilitowany podręcznik przed powtórną degradacją, zamieścili autorowie programów krótkie wprawdzie, ale na nowoczesnych zasadach dydaktycznych oparte wskazówki metodyczne, odnoszące się do racjonalnego używania podręcznika, przyczem powtarzają programy kilkakrotnie polecenie: „Nauczyciel powinien nauczyć dzieci korzystać z podręcznika".

Aby nauczyciel nie zasklepiał uczniów w ramach jednego podręcznika lecz stosował metodę źródłowego badania naukowego, umieścili autorowie programu pouczenie dla nauczyciela, że „obok podręcznika dziecko powinno być wdrażane do posługiwania się rożnemi książkami jako źródłem wiadomości". Nowe programy wymagają bowiem od ucznia czynnej postawy

wobec książki. Aby przyzwyczaić dzieci do samodzielnej pracy, „może nauczyciel dla wyrobienia tej samodzielności niekiedy dawać polecenie przygotowania nowej lekcji z podręcznika".

Kończę swe uwagi życzeniem, aby ukazały się podręczniki jasne, pozytywne, oparte na nowoczesnych podstawach i postępach wiedzy, starannie i estetycznie wydane a przedewszystkiem swoją niską ceną dostępne szerokim warstwom niezamożnej dziatwy, bo wtedy będą prawdziwymi sprzymierzeńcami ucznia.

Krynki (woj. białostockie). M. Lichtschein.

JAK REALIZOWAĆ PROGRAM NAUKI HISTORJI W KLASIE PIĄTEJ SZKOŁY POWSZ. III STOPNIA.

Nowy program nauki historji kładzie na stronę wychowawczą specjalny nacisk, wychodząc ze słusznego założenia, że szkoła nie jest instytucją nauczającą, a jest raczej wychowującą. Z tego też powodu nowy program nauki historji jest zasadniczo zmieniony i z poprzednim ma mało wspólnych cech. Przedewszystkiem zmieniony został cel nauczania historji w szkole powszechnej.

Jakkolwiek i obecny program wysuwa na czoło żądanie, aby

„w toku nauki historji w szkole powszechnej młodzież winna przyswoić sobie znajomość najważniejszych wydarzeń z dziejów Polski",

to jednak przyswajanie wiadomości nie jest ostatecznym celem, a raczej środkiem, wiodącym do osiągnięcia innego ważniejszego celu, gdyż

„przy szerszem i głębszem opracowaniu nowoczesności, przy wysuwaniu na plan pierwszy tych zagadnień, które wiążą się z teraźniejszością, winno poznanie przejawów życia dawnych wieków we wszystkich jego dziedzinach dać młodzieży przygotowanie do zrozumienia współczesnej rzeczywistości polskiej, jako wyniku pracy minionych pokoleń, oraz orjentację w tej rzeczywistości pod kątem widzenia potrzeb przyszłego obywatela"... „znajomość przeszłości a zwłaszcza momentów pozytywnych, uwydatniających rozkwit państwowości polskiej ma kształtować w młodzieży uczucia miłości Ojczyzny i przywiązanie do Państwa, dumę z przynależności do niego i szacunek dla jego tradycyj, oraz dać elementarne przygotowanie do pełnienia w przyszłości obowiązków obywatelskich".

Nauka historji więc dać ma młodzieży zrozumienie teraźniejszości przez zestawienie szeregu obrazów odpowiednio dobranych, a ilustrujących kształtowanie się danych wypadków czy zagadnień w dziejowym rozwoju, poznać ma na tak opracowanem tle obowiązki względem Państwa i wytyczne pracy państwowo-twórczej, którą wykonać należy, aby naród kroczyć mógł konsekwentnie po drodze, wytkniętej mu przez historję. Tak ujęta i prowadzona nauka historji niewątpliwie przyczyni się do tego, że młodzież wyrobi

„w sobie poszanowanie dla pracy indywidualnej i zbiorowej całej ludzkości i jej dorobku kulturalnego oraz poczucie obowiązków względem niej, oparte o silnie rozwinięte uczucia humanitarne"

oraz wzbudzi w niej kult wielkości i bohaterstwa przez zaznajomienie z postaciami bohaterów dziejowych, umocni

„wiarę w ideały i nauczy się żyć dla nich i walczyć o nie".

Wychowawcze więc znaczenie historji zostało — mam wrażenie — dobitnie podkreślone. Równocześnie jednak program wskazuje nauczycielowi, w jakim kierunku winien wychowywać ucznia. Przygotowanie do sumiennego i czynnego wykonywania swych obowiązków jako przyszłego obywatela, praca w imię ideałów, nabytych i umocnionych w czasie uczęszczania do szkoły powszechnej — oto do czego dążyć winien nauczyciel-wychowawca w czasie lekcyj historji.

Jest rzeczą jasną, że — aby osiągnąć wymienione wyżej cele — nauczyciel dysponować musi odpowiednio dobranym materjałem historycznym, jak również dostosowana do kierunku wychowawczego musi być cała organizacja pracy szkolnej.

Materjał naukowy, jaki nauczyciel przerobić ma w klasie piątej szkoły powszechnej, jest inny, niż był wskazany przez dotąd obowiązujący program. Według poprzedniego programu nauczyciel winien był przerobić w związku z historją Polski historję powszechną do czasów Stanisława Augusta. Program V klasy był tak przeładowany, że mimo najdokładniejszego „rozbudżetowania" materjału naukowego nie można było dać uczniom jasnego poglądu na czasy i ludzi, żyjących w poszczególnych epokach, ani pomyśleć o oddziaływaniu wychowawczem w związku z opracowanemi tematami. Obecnie właściwy kurs historji, wyodrębiony jako przedmiot nauczania w klasie piątej, poprzedzają cztery lata pogadanek przygotowujących, włączonych w programie języka polskiego od pierwszej do czwartej klasy włącznie. Materjał nauczania w klasie piątej stanowi szereg epizodycznych obrazów, ujętych chronologicznie i przedstawiających życie polskie w dziejowym rozwoju, przyczem cały materjał podzielony został na sześć dłuższych działów, odpowiadających poszczególnym okresom historycznym, a mianowicie: 1) budowa Państwa Polskiego; 2) upadek jedności Państwa Polskiego; 3) odrodzenie i wzmocnienie Państwa Polskiego; 4) rozwój potęgi Państwa Polskiego; 5) Złoty wiek w Polsce; 6) Państwo Polskie w walce o utrzymanie potęgi. Rezultatem nauczania winna być:

„znajomość obrazów życia polskiego w przeszłości, a mianowicie życia domowego i publicznego włościan, mieszczan, rycerstwa i szlachty, życia w klasztorze i na dworach magnatów i panujących, znajomość życia i czynów najwybitniejszych postaci dziejowych w. XVI i XVII, oraz obrazów, przedstawiających najbardziej pozytywne momenty w rozwoju państwowości polskiej; umiejętność wiązania wiadomości o przeszłości kraju z mapą".

Wymagania więc są dość znaczne. Stwierdzić jednakowoż należy, że dużem ułatwieniem w pracy nauczyciela historji jest to, że na lekcjach języka polskiego w związku z czytaniem, mówieniem i pisaniem omawiać się będzie:

„fragmenty z życia wielkich Polaków: wodzów, bohaterów, odkrywców, uczonych, pisarzy itp.”... „obrazki z życia miast polskich w teraźniejszości i przeszłości, zajęcia ludności, cechy, warsztaty pracy, władze i urzędy, budownictwo, stroje, zwyczaje“... „strażnicy naszych granic: armja polska, Korpus Ochrony Pogranicza, Liga Obrony Powietrznej Państwa, obrazki z pogranicza polskiego, współżycie z sąsiadami”.. „barwne obrazki z życia naszych sąsiadów oraz z życia Polaków w krajach ościennych”.

Oto tematy, które wiążą się ściśle z tematami, omawianemi na lekcjach historji, tematy, które są częściowo pogłębieniem i uzupełnieniem przerabianego na lekcjach historji materjału naukowego, częściowo — wyprzedzając go — pozwalają uczniom samodzielnie przygotować materjał, który stanie się przedmiotem pogadanek następnych lekcyj.

Wobec tego, że:

1) właściwa nauka historji rozpoczyna się dopiero w klasie piątej, a więc w czasie, kiedy uczeń wchodzi w fazę późnego dziecięctwa, zasadniczą cechą którego jest realizm,

2) naukę historji poprzedzają liczne, celowo dobrane, pogadanki przygotowawcze,

3) na lekcjach języka polskiego równolegle przerabia się tematy, pozostające w ścisłym związku z nauką historji, lub wyprzedają ją,

łatwiej i skuteczniej przerobić można programem przewidziany materjał naukowy.

Przystępując do omówienia realizacji programu, chciałbym zwrócić uwagę na dwie, m. zd. — najważniejsze zasady, a mianowicie: 1) zasady samodzielności uczniów; 2) zasadę aktualizowania materjału naukowego, t. zn. uwspółcześnienie i przystosowania materjału historycznego do potrzeb chwili obecnej.

Nowe programy słusznie podkreślają ważność samodzielnego zdobywania przez uczniów wiadomości. W nauczaniu historji obecnie ułatwiono stosowanie tej zasady przedewszystkiem przez oparcie ogólnych tematów z historji Polski na dziejach lokalnych i regjonalnych, w szczególności na znajomości bliskich objektów, ciekawych pod względem historycznym. Uczniowie winni poznać dokładnie miejscowe zabytki, związane z epoką, o której się uczą. Poznanie historji tych zabytków drogą samodzielnego czytania odpowiednich źródeł będzie niewątpliwie jednem z najprzyjemniejszych zajęć uczniów, których tym sposobem zainteresuje się należycie przedmiotem tak, że później zawsze sami starać się będą samodzielnie pogłębiać swe wiadomości oraz gromadzić materjał, potrzebny na najbliższe

lekcje. Wobec tego, że we wszystkich prawie miejscowościach lub najbliższej ich okolicy znajdują się zabytki ciekawe pod względem historycznym, nauczycielowi nietrudno będzie zainteresować niemi uczniów i do ich historji nawiązać poszczególne lekcje.

Program przewiduje jako środek pomocniczy także stosowanie czytanek o treści beletrystycznej i opowiadania historyczne. W związku z tem pomyślećby trzeba o racjonalnem uzupełnieniu bibljoteki szkolnej odpowiedniemi książkami, jak również o wyłączeniu z ogólnego zbioru książek treści historycznej, celem umieszczenia ich w pracowni historycznej. Taka bibljoteka laboratoryjna w systemie samokształcenia odgrywa poważną rolę, gdyż bez niej nie może wprost być mowy o samodzielnej pracy uczniów. Oparcie bowiem systemu samokształceniowego wyłącznie na podręczniku do nauki historji nie jest celowe, ponieważ nie zmusza uczniów do samodzielnego wysiłku umysłowego w gromadzeniu, segregowaniu i ocenie materjału naukowego. Posługując się jedynie podręcznikiem, uczniowie poza pamięciowem opanowaniem tekstu danego ustępu nie pracują wogóle samodzielnie. Stąd też posiadanie odpowiednio dobranego księgozbioru jest rzeczą ważną, jeżeli istotnie pragniemy oprzeć nauczanie na spontanicznie rodzącej się aktywizacji młodzieży szkolnej*).

„Jednem z najważniejszych zagadnień metodycznych przy nauczaniu historji w oddziałach V i VI jest sprawa aktualizacji w nauczaniu na tem poziomie“

czytamy w programie na stronie 19**). Sprawie tej dotąd mało poświęcano uwagi, jakkolwiek jest ona niezmiernie ważna. W praktyce jednakowoż żądań tych naogół nie uwzględniano, być może, że ze względu na przeładowane programy poszczególnych klas, być może i dlatego, że oficjalnie w programach nie wysuwano tego postulatu. Dziś jednakże musimy zastanowić się nad tem, jak należy rozumieć i jak realizować postulat aktualizacji przy nauczaniu historji.

Program kwestję tę ujmuje w sposób następujący:

„Aktualizacja nie powinna być powierzchowna, mechaniczna, nie same nazwy mają być pomostem, wiążącym z teraźniejszością, ale właściwa treść historyczna. Uwspółcześnienie powinno nastąpić przez wysuwanie na plan pierwszy tych tematów z przeszłości, które wiążą się z teraźniejszością. Najlepszy wynik osiągnie nauczyciel, który wywoła wśród uczniów samorzutne nawiązywanie do chwili obecnej. Przy aktualizowaniu należy pamiętać

---

*) Por. H. Radlińska, M. Gutry, B. Grosglikowa: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1932 oraz H. Maass: *Geistige Formung der Jugend unserer Zeit*. Berlin 1931, str. 103—123.

**) Por.: „Tylko ta nauka ma wartość, która pozwala uczniowi zrozumieć jego środowisko społeczne i daje mu możność poznać, w jakim stopniu jego zdolności mogą oddać usługi społeczeństwu“. J. Dewey: *Szkoła i społeczeństwo*.

o konieczności uzupełniania, porównań, czynionych przez młodzież, wiadomościami o teraźniejszości, których młodzież nie posiada, oraz o przenoszeniu danych z przeszłości na mapę współczesnej Polski".

Nauka więc historji ma dać młodzieży przygotowanie do zrozumienia współczesnej rzeczywistości polskiej. Wtedy jedynie uważać będzie można, że nauka historji osiągnęła swój cel, jeżeli uczeń, poznawszy szereg faktów historycznych, zrozumie współczesne urządzenia społeczne, współczesne życie, znajdzie w tej rzeczywistości siebie i miejsce, które później jako pełnoletni obywatel zająć powinien. Dzieje ogólne Polski umiejscowić mają młodego obywatela w społeczeństwie i przez poznanie jego potrzeb w dziejowym rozwoju ułatwić mu spełnianie ogólnopaństwowych obowiązków.

Materjał naukowy, jaki przerobić należy w klasie piątej, nadaje się doskonale do aktualizowania. Dla przykładu podam kilka tematów z działu I, a więc: „Z życia dawnych Słowian. Pierwotny krajobraz Polski" i starać się będę wykazać, w jakim kierunku winna iść aktualizacja. Dwa te tematy traktować można łącznie. Dwie są możliwości przerobienia ich. Można nawiązać do dzisiejszego życia Polaków i wyszczególnić wszystkie zdobycze techniki, które ułatwiają nam pracę, a potem dopiero na podstawie odpowiednio dobranych ilustracyj, czy też czytanek historycznych omówić właściwy temat, lub też postąpić odwrotnie, t. zn. wyjść od omówienia ilustracyj wzgl. treści czytanek i dać uczniom pojęcie postępu techniki i wiedzy ludzkiej w rzutach ogólnych poprzez wszystkie okresy. Tym sposobem jedynie uczniowie poznać mogą zmiany, jakie zaszły w życiu Polaków od czasów najdawniejszych do dnia dzisiejszego. Wobec tego, że w klasie piątej uczniowie zaznajomić się mają z życiem polskiem w przeszłości (a więc od czasów najdawniejszych), to do tego tematu wracać będziemy musieli po przepracowaniu każdego okresu, stwierdzając różnice i fakty, które spowodowały zmiany w położeniu ludności, oraz ocenić, co zmieniło się w jej położeniu i jak zmiany te wpłynęły na całokształt życia polskiego. Nie ulega wątpliwości, że takie podejście do materjału historycznego zainteresuje uczniów w stopniu znacznie większym, niż dotychczasowa nauka o królach (tak bowiem uczniowie określali naukę historji), gdyż odpowiada to ich tendencjom biologicznym*). W związku też z tem nietrudno będzie nauczycielowi wyrobić w młodzieży poszanowanie dla pracy indywidualnej i zbiorowej całej ludzkości i jej dorobku kulturalnego. Uczniowie bowiem na każdym kroku stwierdzają wyniki pracy minionych pokoleń, a nic tak nie przemawia im do przekonania, jak właśnie

*) Por.: Dr. R. Taubenszlag: *Ujęcie krytyczne zasad szkoły pracy Johna Dewey'a.* (*Muzeum*, nr. 3/29, str. 162—182.)

te przez siebie sprawdzone fakty a nie narzucone im przez nauczyciela dogmaty.

Temat „W obronie niezależności“ wzgl. „Napady Tatarów“ pozwoli nam omówić kwestję obrony granic od czasów najdawniejszych do dnia dzisiejszego w związku z następującemi tematami z programu języka polskiego: „Strażnicy naszych granic: armja polska, Korpus Ochrony Pogranicza...“ Zrozumienie ciężkiej i odpowiedzialnej, a zarazem nadwyraz pożytecznej pracu K. O. P-u może dać wymiana listów szkoły z żołnierzami jakiegokolwiek oddziału. Korespondencja ta, prócz walorów wychowawczych, ma duże znaczenie naukowe: gromadzić bowiem można tym sposobem materjał do pogadanek na lekcjach nietylko historji, ale i geografji, przyrody i języka polskiego.

Wkońcu chciałbym jeszcze zwrócić uwagę na inną sprawę. Poprzednio już zaznaczyłem, że zdobywanie wiedzy nie jest ostatecznym celem nauczania, lecz środkiem, wiodącym do wychowania obywatelskiego uczniów. Wychowanie jednak obywatelskie rozpoczynać i kończyć się nie może na słowach jedynie. Organizacja pracy w nowej szkole tak musi być pomyślana, by szkoła stać się mogła szkołą czynnego patrjotyzmu. Cel ten osiągniemy jedynie przez czyn; przez ciągłą tylko pracę może się wytworzyć nałóg przetwarzania wszelkich pojęć z zakresu obowiązków obywatelskich i uczuć patrjotycznych w czyn. Twórcy programów, chcąc nauczycielowi ułatwić tę pracę, umieścili np. w programie języka polskiego klasy piątej szereg odpowiednich pogadanek, które wymieniłem już poprzednio. Pogadanki na temat życia społecznego w szkole (samorządu uczniowskiego) nasuną niewątpliwie szereg możliwości realizowania pewnych postulatów wychowawczych, będących wynikiem pracy na lekcjach historji, w ramach samorządu uczniowskiego. Założenie koła L. O. P. P., praca uczniów nad jego rozwojem, komunikowanie się z władzami Ligi, płacenie składek, zebrania, abonowanie wydawnictw, zwiedzanie lotniska — oto przykłady realizowania czynów społecznych w związku z nauką historji w klasie piątej.

Jak wynika z powyższego, celem nowej szkoły jest uformowanie człowieka zdolnego do praktycznego życia, do czynu, do działania: stworzenie jednostki energicznej, rzutkiej, nie lękającej się żadnej sytuacji życiowej, zdolnej do opanowania dynamiki współczesnego życia z jego zawrotnem, żywem tempem. Jak realizacja przedstawiać się będzie na terenie szkoły, wykaże najbliższa przyszłość. Stwierdzić jednak już teraz możemy, że wyniki zależeć będą w głównej mierze od naszego ustosunkowania się do nich i naszej pracy.

Poznań. Józef Menzel.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.